

Os desafios das TIC para a formação inicial de professores: uma análise da agenda internacional e suas influências nas políticas portuguesas

The ICT challenges on initial teacher education: an analysis of the international agenda and its influence on portuguese policies

*Rosana Martinez**

*Carlinda Leite***

*Angélica Monteiro****

RESUMO:

Reconhecendo a importância que as tecnologias têm em todos os domínios da sociedade em geral e da aprendizagem em particular, este artigo responde às seguintes perguntas: Que lugar têm as tecnologias de informação e comunicação (TIC) na agenda educativa internacional? Que lugar têm as TIC nas políticas de formação inicial de professores (FIP) do ensino básico em Portugal? Tendo por referência a perspetiva de Dale (2004), que afirma que as políticas locais representam versões adaptadas de outras de nível mundial e de que este processo ocorre na conjunção de influências e interdependências das múltiplas conexões entre o global, o distante e o local (BALL, 2001), foram analisados documentos que orientam as políticas da educação internacionais e nacionais, em relação às TIC e à sua presença na formação inicial de professores (FIP). A análise do conteúdo desses documentos permitiu concluir que existem tensões entre a importância que é dada às TIC nas políticas internacionais e o lugar que elas têm nas políticas de educação portuguesas de FIP.

Palavras-chave: TIC. Políticas Educacionais. Formação Inicial de Professores.

ABSTRACT:

Recognizing the importance that technologies have in all areas of society in general and particularly on the learning process, this article answers the following questions: What place do the information and communication technologies (ICT) hold in the international educational agenda? What place is held by ICT in initial teacher education (ITE) policies of basic education in Portugal? Taking into account Dale's (2004) point of view – which states that local policies represent adapted versions of other worldwide policies – and that this process occurs in conjunction with influences and interdependencies of multiple connections between global, remote and local (BALL, 2001), documents that guide the policies of the international and national education relating to ICT and their presence in ITE were analysed. The analysis of those documents showed that there are tensions between the importance given to ICT in international policies and the place they hold in the Portuguese educational ITE policies.

Keywords: Ethics. Research in Education. Higher Education.

* Estudante no Programa de Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Porto - PT. E-mail: rosanamartinezbarcellos@gmail.com.

** Professora Catedrática do CIIE. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto. Endereço para correspondência: Rua Alfredo Allen, 4200-135, Porto, Portugal. E-mail: carlinda@fpce.up.pt.

***Bolsista de Pós-Doutoramento no CIIE. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto. Endereço para correspondência: Rua Alfredo Allen, 4200-135, Porto, Portugal. E-mail: angelica.monteiro@gaia.ipiaget.pt.

Introdução

A nível mundial, o século XXI traçou um caminho claro nas políticas de integração das tecnologias, de diversas ordens. Este processo, que teve início nas últimas décadas do século passado, foi marcado pelo desenvolvimento das tecnologias e o uso da Internet, tendo vindo a ampliar-se em diversos sentidos da atividade humana. Neste alargamento de influências, como seria de esperar, alcançou, inevitavelmente, os terrenos educativos.

As agendas políticas internacionais, regionais e locais, deram um lugar preponderante às tecnologias digitais com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento da sociedade a nível social, económico e cultural. De acordo com as ideias de Dale (1994), que sustenta a existência de uma “agenda globalmente estruturada”, pode reconhecer-se que as tecnologias constituíram um dos pontos fortes dessa agenda. Desde o ano 2001, a partir da aprovação, por parte da Assembleia das Nações Unidas, da Cimeira Mundial da Sociedade de Informação, realizada em Genebra no ano de 2003 e em Tunes, no ano de 2005, surgiram inúmeros acordos internacionais que reiteram a importância das políticas acompanharem os avanços tecnológicos.

Relativamente à União Europeia, desde a Estratégia de Lisboa, aprovada em março de 2000 pelo Conselho Europeu, houve um profundo interesse pelo desenvolvimento de políticas promotoras da sociedade de informação através do incremento de estratégias que apontam para o desenvolvimento das TIC, associando-as a várias atividades humanas. Esta política lançou as bases para, posteriormente, serem propostas uma série de medidas que tinham como objetivo: “colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados ao nível da modernização tecnológica do ensino” (Ministério da Educação, 2007, p. 6566). A Presidência do Conselho de Ministros de Portugal, através do Gabinete do Coordenador Nacional da Estratégia de Lisboa e do Plano Tecnológico, reforçaram a ideia de que este Plano tinha como aposta: “tornar a escola em Portugal um espaço moderno e atractivo de aprendizagem alinhado com as melhores práticas à escala global”(GCNELPT,2008, p. 3). Contudo, apesar dos objetivos ambiciosos que estavam na base destas políticas, os resultados no terreno educativo não alcançaram, com êxito, as metas enunciadas.

Como consequência da revisão de 2009 da Estratégia de Lisboa, por parte do Conselho Europeu, tendo em consideração os impactos da crise vivida, foi estabelecida, no ano de 2010, a estratégia “Europa 2020 (UE2020)”, atualmente em vigor e que comporta uma vasta agenda em matéria de tecnologia. Como forma de alcançar os objetivos desta estratégia, foi estabelecido um programa denominado “Horizonte 2020” (H2020), onde as tecnologias têm um lugar preponderante para alcançar os objetivos da UE2020, e que tem como uma das principais iniciativas a Agenda Digital para Europa, que será abordada mais adiante neste texto.

Concretamente em Portugal, o “Plano Tecnológico” resultante da Estratégia de Lisboa, pretendeu garantir o desenvolvimento de uma sociedade do conhecimento em prol do crescimento económico e da competitividade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007). No entanto, este Plano foi suspenso em 2013 devido à mudança do governo e a medidas de restrição económica impostas pela Troika. Atualmente, em Portugal, encontra-se em desenvolvimento a “Agenda Portugal Digital”. Porém, há um grande vazio em termos de políticas que tenham um impacto direto sobre a Educação.

É por esta razão, que este artigo tem como objetivo analisar políticas nacionais e internacionais, no que diz respeito à formação inicial de professores (FIP) do ensino básico, em Portugal, na importância que é atribuída às TIC. Neste sentido, o artigo responde às seguintes perguntas: Que lugar têm as TIC enquanto componente da formação de professores, na agenda educativa internacional? Que lugar têm as TIC nas políticas de formação inicial de professores em Portugal?

Na sua estrutura, o artigo apresenta um enquadramento da temática, seguido dos principais procedimentos metodológicos que orientaram a recolha de dados e a sua análise de modo a responder às perguntas da investigação.

Políticas internacionais e sua relação com políticas nacionais: uma abordagem teórica

Conforme foi referido na Introdução deste artigo, existe uma orientação clara, a nível internacional, para o desenvolvimento de políticas relacionadas com as TIC. A sua omnipresença nos diversos processos da vida social deu-lhe um lugar de destaque na agenda política e, portanto, na agenda internacional de educação.

Tal facto justifica que, para realizar qualquer análise acerca desta agenda internacional, que comporta aspetos relacionados com as TIC, é imprescindível que se faça uma referência à globalização: uma força que, segundo Dale (2004), ultrapassa fronteiras de fora para dentro, modificando os processos educativos e as relações que se estabelecem nesses processo (DALE, 2004; TARABINI; BONAL, 2011). A globalização, segundo Giddens (2000), modificou o conceito de política e os seus marcos de influência, passando de uma política criada para uma determinada *polis* a uma política que perde as fronteiras, uma política global. Face ao exposto, tomaremos como referência para o estudo a conceptualização teórica proposta por Dale (2004, 2012), quando sustenta a existência de uma “Agenda Global Estruturada para a Educação”, de uma “Cultura Universal de Educação”, e quando propõe a análise dos efeitos da globalização nas políticas educativas nacionais e no próprio fenómeno educativo.

A primeira destas teorias, a “Cultura Educacional Mundial Comum”, refere-se aos elementos culturais partilhados pela comunidade mundial, na qual, segundo Afonso (2003), os Estados-nação “tendem a seguir orientações idênticas” (*Ibidem*: 41) que se traduzem através das orientações de organizações internacionais. A segunda teoria proposta por Dale (1998, 2000) é a existência de uma Agenda Global ou “Agenda globalmente estruturada”, marcada fortemente pela economia

capitalista, sendo esta que determina as prioridades dos Estados em matéria de decisões políticas.

Cultura e Agenda diferem, segundo este autor, pelo fato de que a primeira se partilha e a segunda se impõe, o que nos leva a um dilema acerca das tecnologias: Tecnologias como Cultura Global? Ou Tecnologias como Agenda Global?

Conforme referimos anteriormente, a FIP do ensino básico em Portugal sofre influências de forças externas provenientes das políticas globais do contexto onde o país está inserido. Desta forma, as políticas educacionais são estabelecidas sob a sombra de diretrizes mais gerais que vêm de políticas globais. A este respeito, Dale (2004) refere: “...as políticas nacionais são em essência pouco mais do que interpretações de versões ou guiões que são informados por, e recebem a sua legitimação de, ideologias, valores e culturas de nível mundial.” (Ibidem, p.429). Reforçando esta ideia, Ball (2001) refere que as políticas nacionais surgem através de processos de bricolagem¹.

Neste artigo são apresentadas políticas a nível europeu que se constituem como “linhas mestras” – uma apropriação do termo usado por Neves (2008) - que, de certo modo, guiam as decisões sobre as políticas no que se refere a Formação de Professores e integração das tecnologias na educação em Portugal.

Para realizar a análise destas políticas e a sua influência nas políticas nacionais é igualmente tomada como quadro de referência a “abordagem do ciclo de políticas” proposta por Ball (BOWE, BALL; GOLD, 1992; BALL, 1998; BALL, 2001). Este autor ressalta a necessidade de interpretar e compreender a lógica das políticas nacionais como o resultado da combinação de “influências e interdependências” (BALL, 2001, p. 102) resultantes da “interconexão, multiplicidade, e hibridação” (apud, cit. in BALL 2001, p.102) de políticas, acrescentando que as políticas nacionais resultam da combinação do global, do distante e do local. Neste tipo de hibridação, as políticas “são sempre aditivas, multifacetadas e filtradas” (BALL, 2001, p. 103). Esta é a perspetiva que nos orientou na análise das políticas de FIP do ensino básico em Portugal.

Face ao exposto, compreendemos que as políticas que regulam o contexto internacional a que pertence Portugal, e não só, traçam os seus caminhos. Contudo não são condição suficiente para que se adotem políticas nacionais que estejam totalmente alinhadas aos objetivos traçados a nível internacional. Por outro lado, como propõe Dussel (2014), a importância de analisar estes documentos radica no fato de que eles traduzem interesses e ideologias dominantes, que têm reflexo na organização e seleção de saberes. Estes processos, através dos quais se materializam as políticas nacionais, produzem-se em meios de tensão que nem sempre resultam conforme o esperado, como mais adiante é concluído.

¹ O autor afirma: “A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar.” (BALL, 2001, p.02)

Formação inicial de professores: requisitos para um exercício adequado da profissão docente no século XXI

Na introdução do presente artigo demos conta do objetivo que orienta o estudo e que se prende com analisar relações entre o lugar concedido às TIC nas políticas de FIP, em Portugal, e o que se propõe (e se espera) em políticas internacionais. Neste sentido, uma vez apresentado o quadro de referência que nos possibilitou um posicionamento perante essas políticas, passamos a desenvolver brevemente os principais referenciais teóricos que orientam o nosso olhar analítico sobre a FIP.

Em primeiro lugar, é necessário esclarecer o que entendemos por formação de professores e em que momento esta ocorre. O processo de formação de professores, embora se desenvolva ao longo de toda a carreira docente, inicia-se nos primeiros anos, quando o futuro professor recebe determinada preparação institucionalizada, que o dota de ferramentas – no melhor dos casos – que o habilitam para iniciar a sua tarefa profissional. A Formação Inicial, é o começo da construção do “eu professor”, período que selecionámos para realizar um corte da análise do lugar que têm determinados saberes, especificamente os vinculados às TIC. A partir deste momento de formação inicial inicia-se uma “viagem” que perdurará toda a vida profissional – na perspetiva do ciclo vital do professor (BOLÍVAR, 2007) – na qual se estabelecerá uma constante conversação reflexiva entre o saber teórico e o saber prático, e vai avançando para novos estádios profissionais, através da formação contínua, pelos quais se vai construindo ou reforçando a identidade profissional (PERRENOUD, 2004). Esta identidade constitui-se de variados aspetos, tais como: conhecimentos teóricos, conhecimentos práticos, experiências de vida, modos de atuar na aula, posicionamento político.

Gatti (2008), numa análise ao termo “formação”, refere que este tem origem na palavra “forma”, sustentando que este processo “alude basicamente al proceso por el cual un sujeto se desarrolla y se ‘forma’ o se da una manera peculiar de ser y actuar en el mundo, en la vida, y..., en consecuencia, también en el aula” (Gatti, 2008: 73). É, portanto, uma aprendizagem contínua em que o sujeito modifica os seus interesses através das diferentes etapas em que desenvolve a sua carreira, nunca deixando de aprender (POGRÉ, 2011). No entanto, durante os primeiros anos de formação no marco de uma instituição, existe uma carga de intencionalidade em tudo o que a constitui, orientado por princípios ideológicos que respondem a uma visão de escola, de professor, de indivíduos (com os quais trabalhará o futuro docente) e de sociedade (PERRENOUD, 2001a, 2001b, 2004), de tal maneira que imprime no futuro docente características, saberes, modos de atuar e de pensar que, de alguma forma, irão moldar a sua forma de atuar profissionalmente.

Na diversidade de cenários em que se desenvolve a profissão docente e se concebe uma imagem desta a partir da concepção de sociedade e de educação

existente, é que são definidos os papéis e as responsabilidades dos professores (ROBALINO CAMPOS, 2012).

Los docentes, en sistemas y procesos enfocados al desarrollo de una educación como derecho en el marco de sociedades de justicia e igualdad, tienen un lugar y unas responsabilidades radicalmente distintas a las que tienen en sistemas educativos lanzados a cumplir las demandas de la economía globalizada y a formar recursos técnicos para un mercado económico dominado por las transnacionales. (Ibidem, 2012, p. 42-43)

A formação de docentes foi e será um elemento chave para o alcance das metas traçadas para a educação e é nesta linha de raciocínio que Leite e Fernandes (2013), assim como Fullan (2002, 2013), afirmam que o papel dos professores é central para a construção da mudança educativa. É esta mudança que se orienta para o desenvolvimento profissional dos professores, que aponta para uma escola ou instituição de ensino como uma organização de aprendizagem para os professores, que entende que o papel dos professores é mais profundo do que ser apenas eficaz, e que incide sobre a formação de professores para fornecer recursos suficientes para o início da carreira (FULLAN, 1996). Reafirmando esta ideia, citamos Morais & Neves (2005) quando sustentam que “a formação de professores é uma componente crucial de qualquer mudança dos sistemas educacionais” (Ibidem, p.153).

Em síntese, a FIP é um período crucial em que todas as ações têm uma intencionalidade, pois tendem a construir uma ideia de sociedade, de escola, de educação, para além da construção de saberes e competências que possibilitam o início da carreira docente.

Detemo-nos, agora, sobre um aspeto relacionado com as estruturas que se edificam neste período inicial de formação, especificamente no que diz respeito aos saberes e competências no domínio das TIC.

Saberes docentes em contextos tecnológicos

Num contexto definido pela mudança, onde o desenvolvimento dos meios de comunicação e as tecnologias incidem sobre a circulação e produção do saber (LEITE; FERNANDES, 2013; DAY, 2001; NÓVOA, 2009a, 2009b), a FIP tem um lugar de destaque no debate sobre a agenda educativa. Por um lado, temos as exigências da sociedade, que convoca professores capazes de gerar ambientes propícios para a aprendizagem e que possibilitem o acesso crítico e atento ao conhecimento (DAY, 2001), adequando-se aos novos ambientes e necessidades, nos quais as tecnologias têm um papel preponderante. Por outro lado, temos uma formação de professores que mantém traços do século passado, aspeto discutido mais adiante. Por agora pretendemos ressaltar a importância de integrar determinados conhecimentos que permitam aos futuros docentes estabelecer um diálogo entre os conhecimentos pedagógicos, didáticos e psicológicos, com conhecimentos derivados das TIC.

Neste ponto, corroboramos as ideias de Litwin (2009) quando, por um lado, reforça a necessidade de incluir uma formação específica que vincule as práticas de ensino às tecnologias, construindo uma “didática tecnológica”, e, por outro, quando enfatiza que, para alcançar esta construção, “se hace necesario analizar las tecnologías en los marcos políticos y prácticos referidos a la tarea de enseñanza. Implica (...) superar análisis dicotómicos empobrecedores, tales como la tecnofobia o la tecnofilia” (Ibidem, p.18). Neste mesmo sentido, Meirinhos e Osório (2014), reforçam a ideia de que o desenvolvimento de competências para o uso das tecnologias é central para usufruir de todo o seu potencial em benefício dos processos de ensino e aprendizagem.

À luz do que temos vindo a desenvolver, e ao rever o que propõem diversos autores acerca dos saberes que deveriam promover a FIP, observámos que as competências decorrentes da utilização de tecnologias são levadas em conta, de forma explícita ou implícita. Marcelo (2011), por exemplo, aponta diretamente para o conhecimento tecnológico quando afirma que um desses saberes deve ser dominar técnicas derivadas dos avanços das TIC. Porém, de uma forma mais relacionada com o desenvolvimento de uma capacidade crítica e reflexiva perante o conhecimento, encontramos o que propõe Nóvoa (2009) quando refere que é preciso “entender o conhecimento”, que é produzido, gerido e compartilhado através de formas originadas por meios tecnológicos.

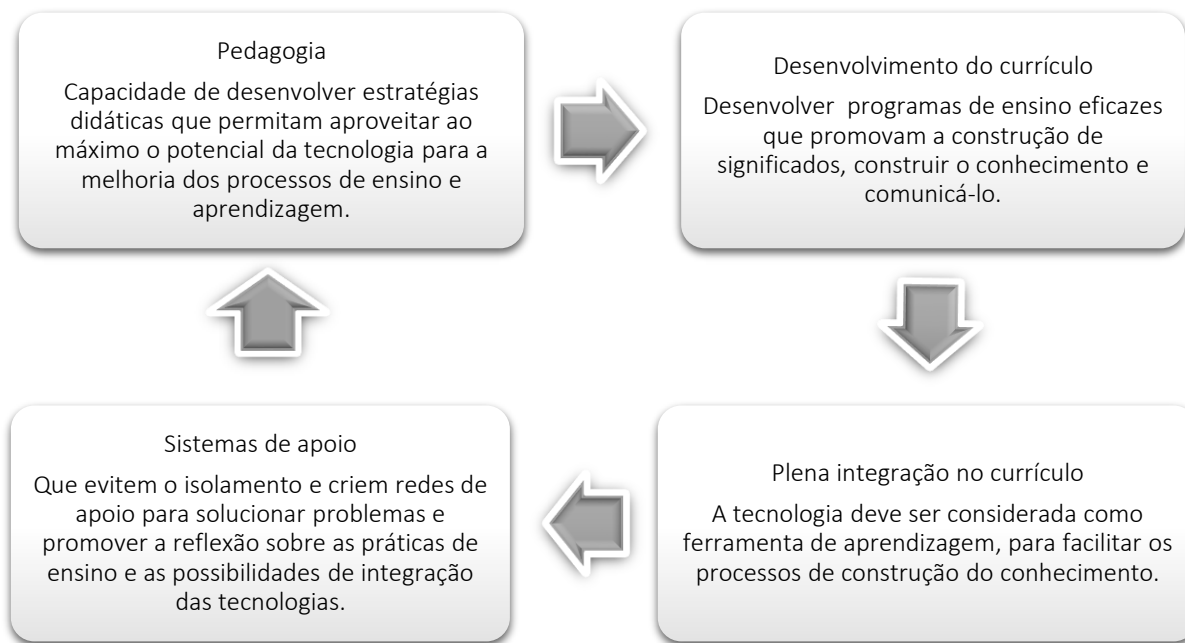
No conjunto dos aspetos aqui apresentados, não podem ser ignorados aqueles que atendem às necessidades de uma sociedade do conhecimento (CASTELLS, 1996; TERIGI, 2010) ou da sociedade da informação (conceito que abrange as transformações sociais que vêm ocorrendo devido ao desenvolvimento das TIC), que apontam para o conhecimento da realidade, das necessidades e das responsabilidades éticas próprias da sua profissão. Por sua vez, Goulão (2012, p.26) afirma que para que os professores possam atender aos desafios e necessidades das sociedades atuais devem reforçar as suas competências e conhecimentos em quatro áreas: conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, conhecimentos sobre os conteúdos de ensino, conhecimentos tecnológicos e conhecimentos didático-pedagógicos. Na linha destas ideias, Monteiro, Leite e Lima (2012), sustentam

[...] a importância de recorrer às tecnologias digitais não como mero material didático que se usa para suscitar uma memorização e compreensão dos conteúdos ensinados, mas, sim para deles criar um meio que favoreça uma adequada recontextualização e relação cultural dos conhecimentos ensinados, e isto aliado ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais daqueles que as utilizam. (Ibidem, 2012, 34)

O que estamos a afirmar é que a formação na área das TIC implica a assunção de um papel docente que não se esgote no mero domínio de uma técnica na linha das ideias apresentadas no documento “Guidelines on adaptation of the UNESCO ICT Competency Framework for teachers” del IITE de la UNESCO que apontam para o desenvolvimento pedagógico, desenvolvimento do currículo, desenvolvimento de sistemas de apoio e plena integração da tecnologia no currículo.

No Diagrama 1, a seguir apresentado, desenvolveremos cada um destes pontos, de acordo com os requisitos de formação do IITE (UNESCO, 2013).

Diagrama 1: Competência em TIC para Professores, baseado em “Guidelines on adaptation of the UNESCO ICT Competency Framework for Teacher” (UNESCO, 2013)



Em síntese, o que temos vindo a expor neste artigo sustenta a ideia de que é essencial para a FIP a criação de espaços que promovam a socialização com as TIC, a partir do ponto de vista da sua plena integração no ensino e na aprendizagem, sendo que este processo envolve uma postura ética e política. Por isso, reconhecemos a importância da análise das políticas de FIP em Portugal de modo a apoiar reflexões sobre o lugar e a importância que são atribuídos às TIC, e até que ponto elas propiciam as condições adequadas para que os objetivos e compromissos advindos da agenda internacional sejam cumpridos.

Metodologia

Os dados apresentados neste artigo têm origem num estudo que se enquadra num paradigma de natureza qualitativo de corte interpretativo (AMADO, 2013; DENZIN; LINCOLN, 2003; TAYLOR; BOGDAN, 1987) que permitiu identificar convergências e tensões entre políticas internacionais e políticas nacionais portuguesas, no que diz respeito à FIP e à integração das tecnologias digitais. O estudo compreendeu uma fase de recolha e de análise documental de políticas internacionais relacionadas com as TIC e outra de recolha e de análise de políticas e de documentos portugueses estruturantes da FIP e na sua relação com as TIC.

Como referimos anteriormente, temos como referência para o marco de análise, a perspectiva de Dale (1994, 2010) quando afirma que os marcos que regulam a educação a nível nacional, quer sejam conteúdos, processos, políticas (e dentro de políticas temos situados os planos de FIP), são, de alguma forma, determinados por forças externas provenientes do contexto global no qual estão imersos os sistemas nacionais. Por este motivo, e como já atrás referimos, é impossível realizar uma análise vinculada às TIC, em qualquer âmbito da educação, sem se ter em conta os aspetos globais. Para isso, foram selecionados discursos internacionais (mundiais e europeus) de organizações ou de grupos em que Portugal e que, por isso, deviam ser seguidas na sua concretização.

Para além da perspectiva de Dale (1994;2010), a análise aqui apresentada sustenta-se no modelo de ciclo de políticas proposto por Bowe, Ball & Gold (1992) e Ball (1998, 2001) e no qual os diferentes microcontextos (contexto de influência, contexto de produção e contexto de prática) são produtores de política, afastando-nos de enfoques hegemónicos que colocam a responsabilidade sobre o Estado ou organizações internacionais (ou organizações de países, como é o caso da União Europeia, ou comunidades epistémicas).

Como já foi referido, a primeira pergunta a que nos propusemos responder neste artigo é: Que lugar têm as TIC, enquanto componente de formação inicial de professores na agenda educacional internacional? Para dar resposta a esta pergunta, e tendo presentes as considerações atrás apresentadas, selecionámos os seguintes documentos que constituem o marco referencial para as políticas que têm impacto na Educação, Formação Inicial de Professores e integração de tecnologias, em Portugal e no contexto europeu.

Para o contexto internacional foram selecionados:

- Padrões de competências em TIC para professores. (UNESCO, 2008)
- Objetivos de Desenvolvimento do Milénio: Informe 2013 (ONU, 2013)
- Horizonte 2020: Agenda Digital para Europa. (COM, 2010)

Para o contexto português:

- Planos curriculares de Formação Inicial de Professores de uma Universidade selecionada para o estudo.
- Programas das unidades curriculares vinculadas às didáticas e às tecnologias.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário

A instituição universitária pública selecionada tem cursos de FIP de 1º e 2º Ciclos de Ensino Básico (CEB). Esta instituição, para além de ser reconhecida pela

sua trajetória na formação de professores, tem participado em diversos projetos e programas de integração de tecnologias, além de oferecer cursos vinculados à tecnologia educativa. Para esta análise foram considerados os Planos Curriculares de FIP de Ensino Básico conferidos por esta Universidade, correspondentes ao Mestrado em Ensino de 1º e 2º CEB.

Os dados foram tratados através de análise de conteúdo, que constitui “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2004: 33), mas que transcende o meramente descritivo para alcançar um nível mais profundo, a fim de compreender o que os dados dizem sobre a realidade estudada.

Os dados recolhidos são a seguir apresentados e discutidos, à luz dos referentes teóricos que nos orientam, e que permitem dar resposta às perguntas da pesquisa.

Apresentação e discussão dos dados

Para a análise dos documentos selecionados, organizámos a informação em quatro grandes categorias: Políticas Internacionais: Formação Inicial de Professores; Políticas Nacionais: Formação Inicial de Professores; Políticas Internacionais: TIC; Políticas Nacionais: TIC. O cruzamento das informações obtidas permitiu-nos encontrar os itens que, no nosso ponto de vista, favorecem ou diminuem as tensões entre os quatro campos.

Começaremos por analisar as políticas de FIP no contexto europeu e especificamente em Portugal, para posteriormente analisar o lugar que é atribuído às TIC neste processo.

A nível europeu, o processo de Bolonha estabelece a regulação do ensino superior, no qual se inscreve a FIP de ensino básico. Este Processo foi adotado em 1999, por 29 países Europeus, que deu origem a uma estrutura de três ciclos para a formação superior: 1º Ciclo (3 anos), que confere o grau de Licenciado; 2º Ciclo (2 anos) correspondente ao grau de Mestre; 3º Ciclo (3 anos) correspondente ao Doutorado. Para exercer a docência, em Portugal, é requerido o grau de Mestre, uma vez que a licenciatura (1º ciclo da terminologia de Bolonha) não contempla a formação para a prática profissional. É assim que, no decorrer deste 1º Ciclo (Licenciatura), os estudantes recebem uma formação que, segundo Leite e Fernandes (2013), não está estruturada nem organizada “com a intenção final de formar professores” (*ibidem*: 62), pois somente no 2º ciclo (Mestrado) os estudantes têm formação específica para a docência (LEITE, 2006, LEITE; FERNANDES, 2013; LOPES, 2013)

Este modelo de formação de professores tem significado, segundo Leite (2006), Lopes (2013), Leite e Fernandes (2013), Nóvoa (2009a), um retrocesso no que diz respeito à relação entre a teoria e a prática, que durante anos vinha a ser desenvolvida com a finalidade de formar professores reflexivos. Esta rutura entre a teoria e a prática deu origem a tensões entre a necessidade de formar professores

capazes de enfrentar a complexidade dos desafios provenientes de sua profissão e as condições que o modelo deixa de oferecer.

É neste marco regulatório europeu, decorrente dos compromissos de Bolonha que Portugal organiza e regula a formação e a habilitação para o exercício da docência, através do Decreto-lei 79/2014, de 14 de maio, que estabelece os seguintes componentes da formação (Cap. III, Art. 7º, Inciso 1):

- a) Área de docência;
- b) Área educacional geral;
- c) Didáticas específicas;
- d) Área cultural, social e ética
- e) Iniciação à prática profissional.

A Tabela 1 representa a estrutura curricular de cada ciclo de formação e o número de créditos correspondentes por área. É importante esclarecer que a Área cultural, social e ética é assegurada no âmbito dos outros componentes de formação (Capítulo III, Artículo 7º, Inciso 2).

Tabela 1 - Estrutura Curricular de cada Ciclo de Formação para a Docência

Componentes de Formação	Licenciatura				Mestrado			
	Área de docência	Área educacional geral	Didáticas específicas	Iniciação à prática profissional	Área de docência	Área educacional geral	Didáticas específicas	Iniciação à prática profissional
Créditos	125	15	15	15	18	18	30	42

Fonte: Criação própria das autoras

A análise do discurso deste Decreto-Lei 79/2014 não evidencia o que temos vindo a sustentar desde o início deste texto, ou seja, a importância da formação ou da socialização com as tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem.

De forma muito notória pode-se observar, através da análise de frequência de palavras, elaborada através do software NVivo 10, que as quatro palavras com uma frequência notavelmente maior são: Ensino; Ciclo; Formação; Créditos. A partir desta constatação, afirmamos que o marco regulatório oficial para a FIP, enfatiza o cumprimento dos ciclos que se impuseram pós-Bolonha e a acumulação de determinada quantidade de créditos para habilitar a formação e o exercício docente.

No entanto, esta regulação determina as grandes áreas e os créditos exigidos para a habilitação, tendo, dentro destes parâmetros, as instituições alguma liberdade e flexibilidade na elaboração dos programas para cada unidade curricular.

A Tabela 2 apresenta o plano curricular da instituição selecionada para o estudo. Recordamos que o 1º Ciclo corresponde a uma formação educacional geral (Licenciatura), ocorrendo a formação para a docência apenas no 2º Ciclo (Mestrado). É neste ciclo de formação que os estudantes, futuros professores, aprofundam os conhecimentos necessários para o exercício docente e iniciam situações de formação pedagógico-didática e de prática docente.

Tabela 2 - Plano Curricular da Licenciatura em Educação Básica de uma Universidade portuguesa

Ano	Área Científica	Unidade Curricular	ECTS
Ano 1	Formação na área de docência	Ciências da Natureza I	5
		Educação Física	5
		Educação Visual e Plástica	5
		Elementos de Matemática I	5
		Geografia de Portugal	5
		Língua, Textualidade Literária e Estratégias Interpretativas	5
		Ciências da Natureza II	5
		Educação Musical	5
		Elementos de Matemática II	5
		Estudos da Linguagem	5
		Expressão Dramática e Movimento	5
	Formação na área educacional geral	Pedagogia da Infância	5
Ano 2	Formação na área de docência	Biologia Humana e Saúde	5
		Expressão Dramática e Educação Musical	5
		Geometria e Medida	5
		Semântica e Pragmática do Português	5
		História de Portugal	5
		Literatura para a Infância e Juventude	5
		Números e Probabilidade	5
		Sociologia da Infância e da Educação	5
	Iniciação à prática pedagógica	Tecnologias de Informação e Comunicação na Prática Profissional	5
		Contextos Educativos e Prática Profissional	5
	Formação na área	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Criança	5

Ano 3	educacional geral		
	Opcionais I	Animação Lúdica e Desportiva	5
		Arte Contemporânea e Desenvolvimento de Projetos	
		Desenvolvimento Motor	
	Formação na área de docência	Desenvolvimento da Linguagem e Literacia	5
		Educação Ambiental e Património Cultural	5
		Geometria e Padrões	5
		Literacia e Mediação Leitora	5
		Monografia em Matemática Elementar	5
	Formação em didáticas específicas	Didática das Expressões Artísticas e da Educação Física	5
		Didática da Língua Portuguesa para a Educação Física	5
		Didática da Língua Portuguesa para a Educação Básica	5
		Didática da Matemática Elementar	5
	Iniciação à prática pedagógica	Projetos interdisciplinares de investigação e ação pedagógica I	5
		Projetos interdisciplinares de investigação e ação pedagógica II	5
	Formação na área educacional geral	Organização e Currículo da Educação Básica	5

Uma análise deste plano curricular da Licenciatura em Educação Básica, isto é, do curso que, concluído, não permite ainda ser-se professor, suscita-nos um comentário: esta instituição outorga um espaço para o desenvolvimento de conhecimentos específicos da área das TIC e sua relação com a prática pedagógica, através de uma unidade curricular. No entanto, ela não coincide com as práticas a desenvolver nas escolas por o curso ainda não ser de formação profissional docente. Portanto, os conceitos e competências que se promovem nesta unidade curricular, através de diversas aproximações de ordem teórica e prática, correm o risco de cair no esquecimento, ou constituir-se como um conhecimento residual, com pouca utilidade no momento que estes estudantes vivenciem a prática nas salas de aula.

Por outro lado, uma análise do plano curricular do Mestrado em Ensino de 1º e 2º Ciclo, que tem uma duração de dois anos e as unidades curriculares são semestrais (Tabela 3) permite identificar melhor o lugar e a importância que é atribuída às TIC na formação inicial de professores.

Tabela 3 - Plano Curricular do Mestrado em Ensino de 1º e 2º CEB

Semestre	Área Científica	Unidade Curricular	ECTS
1º Semestre	Formação na área de docência	Espaço e Sociedade	7,5
		A Terra e a Diversidade Biológica	7,5
		Expressões Artísticas e Educação Física no E. Básico	5

		Opção I	Análise Linguística do Discurso	5
			Programática da Comunicação Literária para a Infância e Juventude	
		Opção II	História da Aritmética e da Álgebra	5
			Resolução de Problemas em Geometria	
			Teoria dos Números	
2º Semestre	Formação na área educacional geral	Educação Especial no Ensino Básico		5
	Didática	Desenvolvimento Curricular e Metodologia do Ensino Básico		5
		Didática da Língua Portuguesa para o Ensino Básico		5
		Didática da Matemática dos 6 aos 12 anos		5
		Didática das Ciências da Natureza, da História e da Geografia de Portugal		5
		Didática das Expressões Artísticas e Educação Física no Ensino Básico		5
	3º Semestre	Prática de Ensino Supervisionada	Prática de Ensino Supervisionada	
Formação na área educacional geral		Opção II	Organização Pedagógica da Educação Básica	5
			Desenvolvimento Pessoal e Interação Social	
			Educação e Cidadania	
			Análise Sociológica da Educação	

Em relação à Formação Inicial de Professores dos 1º e 2º ciclos de educação básica (CEB), pode-se constatar que as TIC não estão presentes enquanto unidade curricular. No entanto, para concluirmos sobre a sua eventual presença enquanto conteúdos ou processos de formação em outras unidades curriculares, analisámos os programas das unidades de didáticas específicas, onde são aprofundados conhecimentos acerca de "como ensinar" os conteúdos de cada disciplina. A partir desta análise, constatámos que nenhum dos programas das didáticas faz menção às TIC.

Numa perspetiva muito diferente, os discursos das políticas europeias têm apontado a necessidade de “definir a função capacitadora essencial ... das tecnologias de informação e comunicação (TIC), caso a Europa queira realizar as suas ambições” (COM, 2010,3). A Agenda Digital para a Europa 2020, que se inscreve na Estratégia Europa 2020, apresenta mesmo uma série de medidas a desenvolver em oito campos de ação, das quais destacamos o campo diretamente relacionado com a Educação: “Fomentar a alfabetização, la capacitação e a inclusão digital” (COM, 2010, 28).

Neste campo de ação, a Agenda Digital para Europa parte da preocupação de propiciar igualdade de oportunidades para o desenvolvimento da vida na sociedade do conhecimento. Para isso propõe-se implementar ações que visem a alfabetização digital e mediática dos europeus, reafirmando o que foi expresso pelo Parlamento Europeu e o Conselho, no que se refere às competências-chave para a aprendizagem permanente e que são assim traduzidas: “a competência digital é, pois, uma das oito competências-chave fundamentais para as pessoas numa sociedade baseada no conhecimento” (COM, 2010, 28). O documento prossegue dando ênfase às competências digitais como direito de todos, e reforça a necessidade de capacitar e mostrar as oportunidades que promovem as TIC através de ações educativas.

A nível internacional encontramos uma série de documentos que enfatizam esta ideia. Os objetivos de desenvolvimento do Milénio, que compõe a Declaração do Milénio das Nações Unidas, assinada no ano 2000 por 189 países, dos quais participou Portugal, e que têm como prazo de cumprimento o ano 2015, visam reduzir a pobreza extrema, assegurando melhores condições de vida, reconhecendo que, para tal, a educação, entre outras áreas, tem um papel fundamental. Estes Objetivos são acompanhados de Metas e indicadores que servem para avaliar o nível de cumprimento em 2015. O objetivo 8, desta Declaração, pretende “Fomentar uma aliança mundial para o desenvolvimento” (ONU, 2013, 56), expressa, na Meta 8.F que afirma que se deve “... dar acesso aos benefícios das novas tecnologias, em particular os da tecnologia de informação e comunicação” (Ibidem, 2013),

Estes documentos servem-nos para determinar o lugar das TIC na agenda europeia e internacional. No que se refere de forma mais específica ao que é enunciado acerca das TIC nas políticas que afetam diretamente a FIP, convocámos outros discursos.

A ONU, no âmbito do projeto “Padrões de competências em TIC para Professores” (ICT-CST), propõe um possível marco político para os países acerca da necessidade de realizar mudanças nos sistemas educativos para acompanhar as transformações sociais e para promover o desenvolvimento económico. O documento que diz respeito a estas transformações refere que os professores necessitam para a sua atividade diária, em sala de aula, de competências que lhes permitam construir espaços propícios para a aprendizagem, com apoio das TIC. Para desenvolver estas competências, é preciso proporcionar uma estrutura que ofereça uma formação adequada, tal como é afirmado pela UNESCO:

As escolas e as salas de aula, tanto presenciais quanto virtuais, devem ter professores equipados com recursos e habilidades em tecnologia que permitam realmente transmitir o conhecimento ao mesmo tempo que se incorporam conceitos e competências em TIC. (UNESCO, 2008, 1)

Para alcançar este propósito, o projeto ICT-CST propõe um modelo através do qual os países podem rever as suas políticas educacionais. Nele, apresentam-se três níveis que permitem relacionar, educação e desenvolvimento económico, estreitamente relacionados com as TIC. Estes níveis são sequenciais e cumulativos: alfabetização digital; aprofundamento do conhecimento; produção de

conhecimento. É a partir deles que se podem analisar os cinco componentes básicos dos sistemas educativos: Currículo e avaliação; Pedagogia; TIC; Organização e Administração; Desenvolvimento profissional. O ICT-CST sustenta que, nestes cinco componentes dos sistemas educativos, é necessário que se atendam os três níveis propostos (alfabetização, aprofundamento e produção) para acompanhar as necessidades da sociedade e cumprir os propósitos da educação plasmados nos acordos a nível internacional.

Considerações finais

Da análise documental realizada, pode-se concluir que as tecnologias têm um lugar de destaque nas agendas políticas internacionais. Como agenda é proposto a integração das TIC em todas as dimensões da vida em sociedade, reafirmando-se a importância do papel da educação, para promover a aprendizagem que tem vindo a ser trazida pelos dispositivos e desenvolvimentos tecnológicos.

No que se refere à formação inicial de professores (FIP) do ensino básico, os documentos internacionais apontam para a importância da criação de dispositivos que assegurem a formação em TIC, de modo que sejam integradas de forma transversal a todas as atividades do trabalho profissional docente. O projeto ICT-CST proporciona um modelo, com três níveis de apropriação das TIC (alfabetização, aprofundamento, criação), que integra os aspetos mencionados: Currículo e avaliação; Pedagogia; TIC; Organização e Administração; Desenvolvimento profissional.

A nível europeu, a Estratégia 2020, através da Agenda Digital para Europa 2020, acompanha esta ideia, enfatizando que a competência digital é um direito e, portanto, que os professores têm a responsabilidade de criar espaços seguros nos quais se possam desenvolver estas competências, para o que também precisam de se preparar.

Por outro lado, o marco regulatório da formação superior advindo do processo de Bolonha, no qual se inscreve a FIP, constituiu-se, como expressámos anteriormente, como o principal obstáculo para formar professores atentos às necessidades derivadas dos novos ambientes de ensino e de aprendizagem. Convocando a tese de Korthagen (2001, 2006, 2010), que apresenta uma proposta de “formação realista”, onde se valoriza o sentido da prática, tem de se concluir que este aspeto tem sido deixado de fora no modelo de Bolonha seguido em Portugal.

Pode-se constatar, pela análise da legislação que regula a FIP e os programas e planos curriculares dos cursos que habilitam para o desempenho da docência dos 1º e 2º CEB, de uma universidade portuguesa, que as políticas cumprem determinadas exigências advindas do compromisso de Bolonha, mas colocam em segundo plano aquelas que dizem respeito ao desenvolvimento tecnológico e à sociedade do conhecimento. De fato, concluímos através desta análise que, apesar da existência de uma unidade curricular focado nas TIC a sua localização no plano curricular, é discutível, bem como a relação que tem com a prática profissional. A

sua presença apenas no 1º ciclo de Bolonha (licenciatura) impede a relação teoria-prática, fundamental para que os docentes possam construir práticas de ensino baseadas no conhecimento da realidade, das necessidades de aprendizagem dos seus alunos e sustentadas em profundos conhecimentos educacionais e pedagógicos.

Como conclusão geral, pode afirmar-se que as políticas internacionais que orientam a integração de conhecimentos e competências em TIC nos planos de formação de professores, e as políticas que estruturam a formação inicial e estabelecem as regras da habilitação para a docência nos 1º e 2º CEB em Portugal, parecem correr por caminhos opostos. Por isso, consideramos ser de alertar para as consequências que o perigo gerado a partir destas tensões podem gerar, afastando, ainda mais, a escola, das necessidades da sociedade do século XXI, que vive, aprende, trabalha, comunica e se desenvolve económica e culturalmente, em constante dependência das tecnologias digitais.

Referências

AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, p. 35-46, 2003.

AMADO, J. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

BALL, S. Big Policies/Small World: An introduction perspectives in education policy. *Comparative Education*, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

CASTELLS, M. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1999.

COM. *Una Agenda Digital para Europa*. Bruselas: UE 2010.

CONSELHO DE MINISTROS, P. D. *Resolução do Conselho de Ministros 17/2010*. MINISTROS, P. D. C. D. Portugal: Diário da República: 619 p. 2010.

DALE, R. *Globalização e Educação: Demonstrando a existencia de uma "cultura educacional comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"?* Porto: Edições Afrontamento, 1994.

_____. Globalização e Educação: Demonstrando a existencia de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

_____. A Sociologia da Educação e o Estado após a Globalização. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, Out-dez. 2010 2010.

_____. The social condition of higher education: globalisation and (beyond) regionalisation in Latin America. *Globalisation, Societies and Education*, v. 10, n. 2, p. 221-245, 2012.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: DENZIN, N. e LINCOLN, Y. (Ed.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. L. Ángeles: Sage Publication Ltda., 2003.

DUSSEL, I. ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 24, p. 1-21, 2014.

EZPONDA, J. E. La agenda Educativa Europea y las TIC: 2000-2010. *Revista Española de Educación Comparada*, v. 16, p. 75-104, 2010.

FULLAN, M. Professional culture and educational change. *School Psychology review*, v. 25, n. 4, p. 496-501, 1996.

_____. *Los nuevos desafíos de cambio educativo*. Barcelona: Octaedro, 2002.

FULLAN, M.; WATSON, N.; ANDERSON, S. *Ceibal: Los próximos pasos. Informe final*. Fullan Enterprises. Toronto. 2013

GATTI, E. La Formación Docente como eje ideológico. *Revista Docencia*, v. 36, p. 69-76, 2008.

GCNELPT. *Um país mais preparado para enfrentar a conjuntura económica mundial*. Presidência do Conselho de Ministros. Portugal, p.7. 2008

GIDDENS, A. *En defensa de la sociología*. Madrid: Alianza Editorial, 2000.

GOULÃO, F. Ensinar e aprender em ambientes online: Alterações e continuidades na(s) prática(s) docente(s). In: MOREIRA, J. A. e MONTEIRO, A. (Ed.). *Ensinar e Aprender Online com Tecnologias Digitais*. Porto: Porto Editora, 2012. p.15-30.

LEITE, C. Entre velhos desafios e novos compromissos: Que currículo para a formação de professores? In: SILVA, A.; MACHADO, L., et al (Ed.). *Novas*

subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife: Edições Bagaço, 2006. p.277-298.

LEITE, C.; FERNANDES, P. A formação inicial de professores em Portugal – Para uma reflexão sobre o modelo decorrente do Processo de Bolonha. In: LOPES, A. (Ed.). *Formação inicial de professores e de enfermeiros: Identidades e ambientes*. Porto: Mais Leituras, 2013.

LITWIN, E. La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. In: LITWIN, E. (Ed.). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2009.

LOPES, A. Introdução. In: LOPES, A. (Ed.). *Formação inicial de professores e de enfermeiros: Identidades e ambientes*. Porto: Mais Leituras, 2013.

MARCELO, C. La profesión docente en momentos de cambio. Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, v. 16, p. 49-68, 2011.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. J. *A Colaboração em Ambientes Virtuais: aprender e formar no século XXI*. Braga: Associação Arca Comum, 2014.

MONTEIRO, A.; LEITE, C.; LIMA, L. Ensinar e aprender com tecnologias digitais no Ensino Superior. In: MOREIRA, J. A. e MONTEIRO, A. (Ed.). *Ensinar e Aprender Online com Tecnologias Digitais*. Porto: Porto Editora, 2012. p.31-44.

MORAIS, A.; NEVES, I. Os professores como criadores de contextos sociais para a aprendizagem científica: discussão de novas abordagens na formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 18, n. 2, p. 153-183, 2005.

NEVES, C. Las organizaciones internacionales y la evaluación de los sistemas de educación y formación: Análisis crítico y comparativo. *Revista Europea de Formación Profesional*. v. 4, p. 78-98, 2008.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2009a.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*, v. 350, p. 203-218, 2009b.

ONU. *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe 2013*. Nueva York: Naciones Unidas, 2013.

PERRENOUD, P. La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, v. 14, n. 3, p. 503-523, 2001a.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

_____. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Querétaro: Quebecor World, 2004.

POGRÉ, P. Formar docentes hoy: Qué deben comprender los futuros docentes? *Perspectiva Educacional*, v. 51, n. 1, p. 45-56, 20011.

PONTE, J. P. D. O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, v. 3, n. 1, p. 3-18, 2006.

RABOLINO CAMPOS, M. Políticas públicas integrales para el desarrollo de la profesion docente: Un tema pendiente en América Latina. In: PIZZI, L. (Ed.). *Trabalho docente: tensões e perspectivas*. Maceió: Edufal, 2012.

STAKE, R. *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

TARABINI, A.; BONAL, X. Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, v. 355, p. 235-255, 2011.

TAYLOR, S.; BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1987.

TERIGI, F. *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Chile: Preal, 2010.

UNESCO. *Padrões de Competências em TIC para Professores: Marco Político*. Paris: UNESCO, 2008.

UNESCO; IITE. *Guidelines on adaptation of the UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. Rusia: UNESCO IITE, 2013.

YIN, R. *Investigación sobre Estudio de Casos. Diseño y Métodos*. Thousands Oaks: Sage Publications, 1994.

Recebido em: 20/05/2015

Aceito em: 30/07/2015